

О ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ  
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Несмотря на то, что преемственность в обучении признается всеми методистами, лингвистами и психолингвистами, всесторонне разработанной теории этой проблемы пока не существует. Касавшиеся этой проблемы авторы либо указывают на то, что преемственность создается переносом принципов обучения (7), либо дают узкопрактические рекомендации по поводу связей при обучении лексике, грамматике, фонетике в системе школа-вуз (1;3;19 и др.).

Целью данной статьи является изложение теоретической концепции преемственности при обучении иностранному языку (в частности развития лексических навыков чтения) и исследование на ее основе факторов преемственности в системе школа-неязыковой вуз.

Исходя из каких теоретических предпосылок следует строить теорию преемственности при обучении иностранному языку?

Учебный процесс является сложным единством деятельности учителя и учащихся. Эта деятельность направлена на достижение определенных целей посредством адекватных этим целям содержания, методов и приемов обучения. Отсюда следует, что основными "движущими силами" процесса обучения являются цели, содержание и методы обучения в заданных условиях. Рассмотрим, как проявляется преемственность в названных компонентах учебного процесса.

1. Общая цель обучения иностранному языку (ИЯ) представляет собой иерархию целей, из которых каждая промежуточная является средством для достижения конечной цели. Последовательное становление иноязычной речевой деятельности, следовательно, возможно благодаря реализации определенных подцелей, а достигнутый результат является основой новой цели. Так как процесс обучения есть активная учебная деятельность, то цель обучения можно, таким образом, понимать как момент (элемент) учебной деятельности, определяющий ее направление и структуру (6; 22).

Из указанного следует, что преемственность целей обучения проявляется в том, что последующие цели исходят из уже реа-

лизованных предшествующих, в результате чего достигается конечная цель обучения.

2. Если под содержанием обучения понимать 1) языковой и речевой материал соответствующей тематики, а также 2) навыки и речевые умения (14; 23), то для экспликации идеи преемственности этого фактора нам следует выяснить содержание основополагающих принципов преемственности методической организации а) учебного материала и б) учебной деятельности, формирующей навыки и речевые умения.

В учебном процессе эти две стороны непосредственно взаимодействуют: учебная деятельность осуществляется на основе специально организованного учебного материала, образуя дидактические единицы сферы речевого общения. (Под дидактической единицей будем понимать оперирование учебным материалом на уровне слова, предложения или текста для овладения речевыми навыками и умениями). Исходя из сказанного, правомерно рассматривать организацию учебного материала и учебной деятельности в качестве принципа разработки методической основы, обеспечивающей преемственность содержания обучения.

А. Основными принципами, которыми следует руководствоваться при разработке теории преемственности и организации учебного материала, являются, по нашему мнению, следующие:

1) Принцип взаимосвязанности элементов учебного материала. Учебный материал организован в серию взаимосвязанных циклов (иерархию компонентов), причем последующие включают материал предыдущих циклов, обеспечивая, таким образом, его повторяемость. Одним из способов реализации этого принципа является соблюдение преемственности тематического материала внутри и между этапами обучения и использование приемов тематического расширения учебного материала (21).

Например, тема "День студента" продолжает тему "День школьника" и может быть расширена за счет привлечения страноведческого материала.

2) Принцип посильности учебного материала. Этот принцип означает организацию учебного материала в виде градуированной по трудности серии шагов с постоянным усложнением учебного материала и условий выполнения учебных действий с ориентацией на высшую

границу возможностей обучающихся. Этот принцип реализуется, таким образом, посредством приемов постепенного укрупнения дидактических единиц. При организации лексического материала, например, эти единицы "наращиваются" за счет усложнения приемов работы с языковым и речевым материалом.

3) Принцип целенаправленного отбора лингвистического материала. Этот принцип реализуется путем сопоставления и анализа языкового или речевого материала смежных этапов обучения. Отобранный материал затем систематизируется в соответствии со спецификой его функционирования в речи.

При отборе лексического минимума, например, необходима объективизация общей части лексики смежных этапов обучения, что достигается соответствующими методами ее отбора.

Из всего сказанного следует, что преемственность учебного материала есть системная, взаимосвязанная и последовательная его организация, обеспечивающая включение потенциально и актуально усвоенных элементов предшествующего материала в последующий, что способствует прогрессивному развитию речевых умений и навыков.

В. Исходными принципами, на которых должна базироваться теория преемственности в организации учебной деятельности обучающихся, являются на наш взгляд, следующие:

1. Принцип адаптации обучающихся к условиям нового курса. При этом необходимо исходить из анализа сферы речевого общения учащихся на предшествующем этапе, которая включает в себя как языковой и речевой материал, так и наличные знания, навыки и умения обучающихся (речевой спит) в начале смежного курса. Изучение сферы речевого общения рассматривается нами как основа индивидуализации обучения и применения соответствующих приемов работы со студентами, практически находящимися на различных этапах изучения иностранного языка.

Спит работы показывает, что именно планирование и организация учебной деятельности абитуриентов в зависимости от их индивидуального речевого опыта позволяет слабым студентам постепенно восстанавливать забытый или непонятый материал, а сильным студентам освоить значительный объем дополнительного материала по смежной тематике.

2. Принцип планомерного развития навыков и учета специфики их структуры. Для целенаправленного развития навыков и умений необходимо выявление "операционного" механизма обучающей деятельности. Постепенное накопление знаний и формирование необходимых качеств навыков (автоматизма, лабильности и др.) зависит от научно обоснованной организации тренировки всех компонентов деятельности в соответствующих условиях. Планомерное формирование речевых навыков и умений как раз и включает 1) условия правильного выполнения отрабатываемого действия; 2) условия отработки требуемых свойств и 3) условия интериоризации (8; 23).

3. Принцип активизации учебной деятельности. Реализация этого принципа при развитии, например, рецептивных умений (РУ) непосредственно связана с проблемой методической организации учебного материала, в частности с необходимостью выявления в нем системы "опор" как основы активизации рецептивной деятельности обучающегося. Такие опоры, по нашему мнению, могут быть в звуковом, графическом, лексическом и грамматическом материале, а также в речевом и экстралингвистическом опыте обучающихся.

Компонентами преемственности, опорами в лексике, например, могут быть отдельные интернациональные и производные слова, потенциально (узнаваемые в контексте) и актуально усвоенные слова, избыточность языка, типовые валентностные связи наиболее частых слов, все то, что способствует внутри- или межязыковому переносу.

Речевой опыт образует своеобразные "опоры" благодаря сформированности РУ в родном языке. При чтении в этом случае наблюдается перенос навыков и умений. Учет уровня сформированности языковых знаний, рецептивных навыков и умений в ИЯ позволяет, с другой стороны, с о з д а в а т ь опоры посредством специальных предтекстовых упражнений, что облегчает понимание текста и активизирует мыслительную деятельность обучающихся.

Таким образом, под преемственностью развития речевых навыков и умений будем понимать поэтапное и циклическое развитие компонентов речевого умения, сопровождающееся их качественным изменением, синтезом, развитием способности к переносу и, соответственно, дальнейшим функционированием на более высоком уровне.

3. Как уже упоминалось, реализация целей на основе адекватного им содержания обучения возможна лишь благодаря использованию конкретных методов, понимаемых как целенаправленная система приемов (16), которая также должна быть подчинена принципу преемственности.

Итак, метод складывается из иерархии приемов, среди которых можно выделить доминирующие и вспомогательные (6). А при анализе и сопоставлении методов смежных этапов обучения можно выявить, соответствуют ли доминирующие приемы целям обучения, способствуют ли вспомогательные приемы реализации доминирующих, наблюдается ли преемственность приемов. Поэтому преемственность методов обучения будем понимать как наличие общих приемов на смежных этапах и постепенное усложнение доминирующих по мере реализации целей обучения.

На основании вышеизложенного преемственность при обучении ИЯ будем понимать как системообразующий принцип, сущностью которого является установление диалектической связи, взаимодействия и определенной последовательности внутреннего развития всех компонентов учебного процесса, что в конечном счете обеспечивает накопление знаний и прогрессивное развитие речевых навыков и умений в соответствии с целями обучения.

Разработанная нами концепция может быть взята за основу при изучении преемственности как внутри этапов обучения ИЯ, так и между ними в любой системе (школа-языковой вуз, школа-неязыковой вуз и т.д.). Это позволяет говорить об ее универсальности, инвариантном характере.

Рассмотрим, например, преемственность основных компонентов учебного процесса в системе школа-неязыковой вуз исходя из изложенных положений.

Если сравнить школьные и вузовские цели и предположить, что первые из них достигнуты, то оказывается, что вузовские цели первого этапа являются исходным моментом для реализации целей вузовского курса. То есть уже в ходе коррективного курса предполагается применение на практике полученных в школе знаний, навыков и умений для свободного чтения литературы общенаучного характера.

Однако предписанный школьной программой уровень, в том

числе и рецептивных умений), на который мы могли бы опираться для реализации целей вузовского курса, обычно не обеспечивается школой. Это проявляется, в частности, в недостаточном объеме языковых (лексических и грамматических) знаний и в низком уровне сформированности навыков и умений изучающего чтения у абитуриентов.

Отсюда следует, что вузовский курс должен быть построен таким образом в отношении содержания и методов обучения, чтобы компенсировать нереализованные цели школьного курса и восстановить преемственность описываемых смежных курсов иностранного языка.

Преемственность содержания обучения в изучаемой системе рассмотрим в плане методической организации 1) учебного материала и 2) учебной деятельности обучающихся.

При рассмотрении первого вопроса интерес представляет, например, накопленный отечественной и зарубежной методикой опыт построения учебного базового языка (УБЯ), который выступает в качестве модели, включающей объективно отобранный минимум фонетических, лексических и грамматических средств, необходимых для заданного владения английским языком (1-5; 13 и др.).

Исходный материал исследований при разработке УБЯ разнообразен. Это школьные и вузовские словари-минимумы, выборки текстов общенаучной тематики, тематически направленный учебный материал. Отличаются и методы отбора лексики, среди которых выделяются статистический, количественный (обычно не статистический в строгом смысле), сопоставительный и традиционные методы отбора на основе принципов, разработанных И.В.Рахмановым (единицей исследования обычно является лексема).

К сожалению, эти исследования не учитывают актуальный школьный лексический материал — лексику школьных учебников, который представляет собой основной дидактический материал в школьном курсе. В связи с этим выделенные списки слов можно рассматривать пока лишь как теоретическую, но не как практическую основу УБЯ.

Обратимся теперь к навыковой стороне речевого общения абитуриента, основывающейся на знании лексики.

Как известно, у большинства абитуриентов неязыковых вузов очень низкий уровень знания лексики (4; 13; 18 и др.). А между тем имеющиеся экспериментальные исследования выявляют высокие корреляции между знанием лексики и качеством чтения. Например,

в темпе чтения это соотношение составляет 0,38, в правильности чтения – 0,67, в понимании прочитанного – 0,75 (15).

В нашем исследовании, одной из задач которого было выяснение соотношения между знанием лексики и уровнем сформированности рецептивных навыков и умений, было выявлено следующее:

1) Существует тесная корреляция между уровнем узнавания отдельных слов и сформированностью навыков изучающего чтения, предполагающего извлечение полной информации из текста. Оба параметра сформированы у абитуриентов неудовлетворительно.

2) Подобная корреляция не замечается между знанием отдельных слов и чтением с общим охватом содержания, предполагающего понимание основного смысла текста. Этот вид чтения развит у абитуриентов достаточно хорошо (17), чтобы стать основой обучения чтению на коррективном курсе, обеспечивая тем самым коммуникативную направленность учебной деятельности студентов при обучении более сложным видам чтения.

Сказанное свидетельствует о необходимости специально организованного этапа обучения для корректировки и дополнения школьного курса с целью восстановления утраченных или несформированных языковых знаний, навыков и умений, что в свою очередь дает возможность осуществить преемственность между школой и вузом.

При исследовании преемственности методов обучения сопоставим используемый в школе современный активный метод (9; 20; 23) и сознательно-сопоставительный метод, используемый в условиях неязыкового вуза (5).

Исследование основных черт первого метода показывает, что доминирующими являются приемы, обеспечивающие овладение иностранным языком на основе устно-речевых упражнений, т.е. приемы обучения говорению. В сознательно-сопоставительном методе основными выделяются приемы обучения чтению. Приемы обучения говорению здесь являются вспомогательными, они способствуют реализации основных.

Наблюдения за учебной деятельностью абитуриентов и беседы с ними в начале вузовского курса из года в год убеждают нас в том, что большинство из них приходят в вуз с желанием научиться говорить. Это желание "говорить, разговаривать" поэтому необходимо постоянно поддерживать разнообразными приемами обучения устной речи, давая учащимся возможность почувствовать на каждом занятии



хотя бы небольшой достигнутый успех. Естественно, что эта деятельность должна быть прежде всего направлена на активизацию материала, необходимого для функционирования доминирующих приемов обучения чтению.

Из сказанного видно, что доминирующие приемы предшествующего этапа становятся интегральной частью метода последующего этапа и способствуют его функционированию. Кроме того, можно заметить, что ведущие приемы сопоставляемых методов направлены на реализацию целей, изложенных в соответствующих программах. Анализ этих программ показывает наличие общих приемов: а) поэтапного формирования речевых навыков и умений, б) организации самостоятельной работы учащихся, что свидетельствует о преемственности рассматриваемых методов обучения.

Исходя из задач вузовского курса, необходимо подчеркнуть актуальность и важность использования методов проблемного обучения (10;11;12), пока еще не нашедших достаточно широкого применения в вузовском курсе ИЯ. Эти методы и приемы как бы кумулируют в себе предшествующие приемы обучения, что можно заметить при анализе проблемных заданий на уровне слов, словосочетаний, предложений и текстов.

Рассмотрим, например, задания на 1) догадку о значении слова (на основе сходства, противопоставления, соподчинения, ассоциативного переноса, модиснального контекста и др.); 2) разгадку дефиниций; 3) различение омонимов; 4) словообразование (выделение корня, составление производных слов, написание гнезда слов или его схематизация, определение модели слова и др.); 5) завершение предложения (на основе таблиц с заданием: пояснить условие, объяснить следствие, объяснить причину, сделать вывод и др.); 6) извлечение смысла из текста (поиск ключевых слов и выделение смысловых вех, использование схем и символов, схематизация предикативной структуры текста и др.).

Если проанализируем деятельность обучающегося в ходе решения, допустим, следующей учебной задачи: "Прочитайте данный текст и постройте иерархию его смысла (план-схему)".

Обучающийся, поняв задачу, 1) продумывает план своих действий; 2) читает текст, чтобы понять его основное содержание и выделить непонятные места в тексте, 3) анализирует трудности текста



4) читает первый абзац и выделяет его основную мысль, читает второй абзац и т.д., 5) выделив основную мысль всех абзацев, определяет соотношение смысловых кусков текста, выделяет главные, комбинирует и объединяет второстепенные, 6) строит план-схему текста, отражающую, с его точки зрения, иерархию смысла сообщения.

Учебная деятельность обучаемого в приведенном случае включает чтение текста, анализ и перевод сложных кусков текста, анализ содержания абзацев, текста, операции по сопоставлению, обобщению, трансформации смысла сообщения и другие умственные действия. Учащийся тем самым проявляет свои способности к самостоятельному переносу усвоенных прежде знаний и умений в новую ситуацию, самостоятельно выделяет главное и организовывает его, т.е. действует творчески.

Сп. сообразуя постепенному усложнению и укрупнению дидактических единиц, приемы проблемного обучения, таким образом, наиболее полно воплощают в себе потенции преимущества и способствуют решению не только практических, но одновременно и воспитательных и образовательных задач.

Таким образом, изложенная концепция и анализ преимущества основных компонентов учебного процесса в системе школа-неязыковой вуз позволяет выделить факторы, нарушающие преимущество при обучении ИЯ, и наметить конкретные задачи построения коррективного курса в соответствии с основными принципами преимущества в организации учебного материала и учебной деятельности обучающихся. Это позволит обеспечить исходную сферу речевого общения обучающихся для реализации поэтапных целей основного курса обучения ИЯ.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Агросимова Л.М. Объем грамматического материала на начальном этапе обучения в неязыковом вузе. - В сб.: Вопросы преимущества в преподавании иностранных языков в средней и высшей школе. Свердловск, 1979, с. 38-44.
2. Алексеев П.М., Герман-Прозорова Л.П., Пиотровский Р.Г., Щепетова О.П. Основы статистической оптимизации преподавания иностранных языков. - В кн.: Статистика речи и автоматический анализ текста. Л., 1974, вып. 6, с. 195-234.

3. Андреева Т.Я.К проблеме фонетического минимума и организации коррективного курса в неязыковом вузе (на материале английского языка). - В сб.: Вопросы преемственности в преподавании иностранных языков в средней и высшей школе. Свердловск, 1979, с. 101-105.
4. Берман И.М., Синявская Е.В. Исследование ядра школьной лексики в плане преемственности обучения в средней школе и в вузе. - ИЯШ, 1971, вып. 6.
5. Берман И.М. Методика обучения английскому языку. М., 1970, с.25.
6. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М., 1977.
7. Брунер Дж. Процесс обучения. М., 1962.
8. Гальперин П.А., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. МГУ, 1978, с.93.
9. Комков И.Ф. Активный метод обучения иностранным языкам в школе. Минск, 1970, с. 17.
10. Лернер И.Я., Скаткин М.Н. О методах обучения. - Советская педагогика, 1965, № 3, с.115-127.
11. Лернер И.Я. Главная функция проблемного обучения. - ВШ, 1976, № 7, с.16-21.
12. Махмутов М.И. Проблемное обучение. М., 1975.
13. Михайлова М.И., Фомин Л.И. О лексическом запасе абитуриентов, поступающих в языковой вуз. - Тр.Тюмен.индустриал-та. (Новые методы обучения и управления в вузе), 1973, вып. 18, с. 110-113.
14. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. Под.ред.А.А.Миролюбова и др. М., 1967.
15. Рапопорт И.А. Скорость чтения как объект обучения и контроля. - ИЯШ, 1960, № 2, с. 21-26.
16. Рахманов И.В. Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских языков. М., 1947.
17. Санкова Е.И. Лексические тесты в системе контроля речевых навыков и умений. - В кн.: Контроль навыков и умений в основных видах речевой деятельности по иностранному языку в неязыковом вузе. М., 1980, с. 206-218.
18. Санкова Е.И. Лексический тест как метод определения преемственности между школой и вузом. - В сб.: Вопросы преемствен-

- ности в преподавании иностранных языков в средней и высшей школе. Свердловск, 1980, с. 25-32.
19. Светлицева Г.К. Преемственность содержания обучения иностранному языку. - В сб.: Вопросы преемственности в преподавании иностранных языков в средней и высшей школе. Свердловск, 1979, с.26-33.
  20. Старков А.П. Обучение устной речи. Воронеж, 1964, с.7.
  21. Трилинский И.И., Слаба Г.И. Согласованность программ и учебников - важный фактор осуществления преемственности между школой и вузом. - В сб.: Вопросы преемственности в преподавании иностранных языков в средней и высшей школе. Свердловск, 1980, с.133-143.
  22. Чунзаева А.А. Категория цели в современной науке и ее методологическое значение. Л., 1979.
  23. Шатилов С.4. Методика обучения немецкому языку в средней школе. Л., 1977, с.28-29, 286.

К.С.МАХНУТИНА

Московский гос.пединститут  
иностраннных языков им.М.Горького

#### О РАСШИРЕНИИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА СТУДЕНТОВ (на материале английской химической терминологии)

В связи с интенсивным развитием науки и техники, небывалым ростом научной литературы одна из основных задач обучения иностранному языку в неязыковом вузе состоит в том, чтобы научить студентов читать литературу по специальности (1). Выполнение данной задачи способствует созданию предпосылок для самостоятельного расширения и пополнения знаний в определенной области. Однако некоторые молодые специалисты, закончив вузы, оказываются неспособными читать и понимать научную литературу на иностранных языках, извлекать новую информацию, полезную и важную для их практической деятельности.

Хотя в задачи данной статьи не входит анализ недостатков в обучении иностранному языку и их причин, тем не менее следует подчеркнуть, что в ряде статей в качестве таковых отмечаются